

## **SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA EJA À LUZ DA CONCEPÇÃO FREIREANA**

Jackelyne de Souza Medrado<sup>1</sup>  
Jaqueline Araújo Civardi<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa que objetivou investigar os saberes mobilizados por um professor de matemática, atuante na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando a seguinte problemática: quais são os saberes do professor de matemática constituídos em sua prática docente na EJA, tomando por base as concepções de Freire para a formação de um professor progressista? Essa questão nos remeteu a um estudo de caso, com um professor de matemática recém-formado, para o qual utilizamos observação, questionário, entrevista semiestruturada e narrativa, além da análise documental. Para a análise, utilizamos a triangulação dos dados. Ela nos possibilitou identificar um movimento dialético entre os saberes e as ações do docente, que mostra como o professor é um sujeito condicionado e inacabado, categorias estas reveladas por suas práticas docentes, ora marcadas por fazeres tradicionais, ora marcadas por saberes docentes progressistas, refletidos em suas atitudes e identidade profissional.

**Palavras-chave:** Saberes docentes progressistas. Formação inicial. Prática do professor de matemática. EJA.

## **TEACHING KNOWLEDGE OF MATH TEACHER IN THE CONTEXT OF EJA IN THE LIGHT OF THE FREIREAN CONCEPTION**

**Abstract:** This article presents the results of a qualitative research that aimed to investigate the knowledge mobilized by a mathematics teacher, active in the Youth and Adult Education (YAE), considering the following problematic: what are the knowledge of the teacher of mathematics constituted in his teaching practice in the YAE, based on Freire's conceptions for the formation of a progressive teacher? This question referred us to a case study, with a teacher of newly formed mathematics, for which we use observation, questionnaire, semi-structured and narrative interview, in addition to documentary analysis. For the analysis, we used the triangulation of the data. It enabled us to identify a dialectical movement between the knowledges and the actions of the teacher, which shows how the teacher is a conditioned and unfinished subject, these categories revealed by his teaching practices, sometimes marked by traditional practices, sometimes marked by progressive teacher knowledge, reflected in his attitudes and professional identity.

**Keywords:** Progressive teacher knowledge. Initial formation. Math teacher practice. YAE.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutoranda em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Bauru. E-mail: jackelyne.medrado@fc.unesp.br.

<sup>2</sup> Doutora em Didática das C. Experimentais e da Matemática pela Universidade de Barcelona. Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto de Matemática e Estatística, Campus Samambaia. E-mail: jaqueline@ufg.br.

## **Considerações iniciais**

O lugar social que propiciou inquietações para esta pesquisa foi a Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente a formação e a prática do professor de matemática que atua nessa modalidade da educação básica, a qual, conforme discutiremos, possui um histórico de marginalização quanto à implementação de políticas educacionais para o seu desenvolvimento. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Goiás.

Esta pesquisa originou-se, *a priori*, a partir:

- ✓ das inquietações da primeira autora deste trabalho que atuou na coordenação do Programa de EJA do Serviço Social da Indústria (SESI) de Goiás intitulado “Educação do Trabalhador”;
- ✓ de sua vivência com problemas no âmbito da formação continuada de docentes que ministram aulas nesta modalidade de ensino;
- ✓ do resultado de uma pesquisa outrora realizada, cujos resultados evidenciaram a importância da formação inicial e continuada do professor para as especificidades do público de EJA. Além disso, tal investigação sinalizou uma mobilização dos saberes docentes na prática profissional que culmina na aprendizagem significativa dos alunos, mesmo estes professores não tendo uma formação inicial e continuada voltada às especificidades da EJA. A referida pesquisa evidenciou ainda que a prática profissional do professor vai se constituindo por meio de suas ações articuladas aos saberes docentes elaborados na formação inicial. Apesar dos resultados anteriores, outras questões que emergiram no contexto da investigação ficaram em aberto, uma delas diz respeito a não identificação das características dos saberes constituídos no contexto da EJA.

Para efetivar o estudo, também foi levado em consideração o fato de que as discussões a respeito da formação de professores têm se intensificado, no sentido de repensar a formação para o magistério, vislumbrando os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Nesse sentido, é relevante considerar as contribuições de Tardif (2011, p.23) que defende que “[...] o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em

consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais”.

Justificamos a importância de analisarmos os saberes docentes do professor de matemática, originados na formação inicial e no contexto de sua prática docente na Educação de Jovens e Adultos, por entendermos que esta prática é uma construção humana e, portanto, histórica. Como veremos a seguir, estes mesmos aspectos culminam em uma formação profissional que ainda tem muito a avançar, pois suas escolhas são movidas, em grande parte, por suas experiências.

### **A consolidação da EJA no Brasil e as políticas para a formação de professores**

A história da escolarização de jovens e adultos, no Brasil, se confunde com o desenvolvimento da educação no país, desde a chegada dos Jesuítas em terras brasileiras, no século XVI. Contudo, esta modalidade da educação básica sempre esteve à margem das discussões das políticas educacionais oficiais e quando se propunham projetos educacionais para a EJA havia e ainda há uma intencionalidade política e ideológica que encobre o funcionamento da economia vigente e reforça o *status quo*.

Haddad (2000) nos confirma este patamar secundário da EJA, inclusive no quesito financiamento. Sempre foram escassos os recursos da união para a EJA, basta observar que, na época de implantação do Fundo de Desenvolvimento para a Educação e Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, ele não contemplava registros da EJA na distribuição sistemática de recursos para a educação no ensino fundamental. A EJA passou a receber recursos financeiros somente com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 (BRASIL, 2006) e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007b) e pelo Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007a).

Quanto à formação profissional, apesar das referências sobre a EJA na legislação a partir da LDB nº 5692, do ano de 1971, é possível encontrar lacunas quanto aos pré-requisitos do profissional para lecionar para jovens e adultos. Uma delas é a falta de profissionais qualificados na EJA, devido à falta de investimentos destinados à formação de professores.

Prevendo esta situação, a LDB nº 5692/71, no Capítulo VIII, Art. 77, que trata das Disposições Transitórias, deixou um espaço para inserir professores denominados leigos para atuar na EJA: “Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar a título precário” (BRASIL, 1971).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº 9.394 em 1996, foi estendido o direito à educação básica para jovens e adultos e a EJA passou a ser considerada como modalidade de ensino, merecendo distinção, mesmo que ainda incipiente, mas com perspectivas de abertura para aprofundar os debates em busca de ações para que fosse incrementada (MENDES; SCHEIBEL, 2009).

Outra consequência devido ao status secundário da EJA é a concepção de que qualquer pessoa serviria para ministrar aulas para seus educandos. Isso se pode comprovar em estudos como o de Rezende (2008, p.46) ao constatar que “Não há uma política direcionada à preparação de profissionais para trabalhar com a EJA”, e mesmo com a nova LDB nº 9.394/96, ainda é possível encontrar professores leigos atuando na EJA, principalmente na alfabetização de jovens e adultos.

A escolha da fundamentação teórica desta pesquisa levou em consideração este cenário, isto é, o lugar social no qual ela se desenvolveu e o incontestável papel político e educacional de Paulo Freire ao processo, uma vez que sua preocupação foi a de refletir sobre um sistema de ensino voltado para suas singularidades que, de nosso ponto de vista, ainda é bastante atual. Assim, tendo como fundamento seus estudos, propusemos o seguinte problema investigativo: quais são os saberes do professor de matemática que foram constituídos em sua prática docente na EJA, tendo em vista as concepções de Freire para a formação de um professor progressista?

Com tal problemática, objetivamos levantar dados para analisar os saberes docentes do professor de matemática à luz das concepções de Freire (2002), emergidos na formação inicial e no contexto de sua prática docente na Educação de Jovens e Adultos.

Para elucidar os saberes elaborados pelo professor de matemática, em sua prática no contexto da Educação de Jovens e Adultos, nos apoiamos em algumas ideias da Pedagogia Progressista de Freire (2002), não somente por sua importância incontestável nesse campo,

mas por tudo que o autor acredita ser necessário para o trabalho docente, balizado por meio de sua prática enquanto educador progressista.

### **Saberes docentes e o professor progressista**

Os saberes docentes são elementos essenciais para compreendermos a prática do professor, inclusive, a relação entre a formação inicial e essa prática. Paulo Freire indica, em várias de suas obras, os saberes teóricos que considera importantes na formação do professor, vinculando-os aos saberes que são mobilizados na prática, além de discutir a importância do educador progressista para a ação político-pedagógica libertadora, em que o processo de ensino e aprendizagem tem o aluno como sujeito que constrói sua própria história.

Os pressupostos da Pedagogia Progressista objetivam propiciar ao aluno o desenvolvimento crítico para sua interação com o meio em que vive. Para tanto, os temas, interesses e problemáticas do cotidiano do aluno devem constituir elementos para se pensar os conteúdos do conhecimento escolar. Desta forma:

[...] é uma das tarefas do educador explicitar as problemáticas sociais concretas e contextualizá-las, de modo a desmontar pré-noções e preconceitos que sempre dificultam o desenvolvimento da autonomia intelectual e de ações políticas direcionadas para uma transformação social [...] (LOURENÇO; MORI, 2009, p.2).

A pedagogia de Paulo Freire manifesta-se como uma metodologia progressista, uma vez que considera “[...] o indivíduo como ser que constrói sua própria história” (LOURENÇO; MORI, 2009, p.2). Nessa perspectiva, o professor progressista não é considerado o centro do processo e, sim, um educador e sujeito que estabelece uma relação horizontal com o aluno que, por sua vez, se torna sujeito de seu aprendizado.

A Pedagogia Progressista critica a visão fragmentada em que os alunos das escolas tecnicistas são “ensinados”, nas quais professores e alunos recaem em processos que se restringem à reprodução de conhecimentos e à repetição de atividades que não apresentam sentido para nenhum desses sujeitos. O papel do professor progressista é distinto do professor tecnicista, pois ele medeia o saber e o conhecimento a serem elaborados, buscando a

formação de um sujeito crítico e inovador.

Freire (2002) destaca ainda que o professor progressista deve criar condições aos educandos de construir o conhecimento em um movimento de socialização e diálogo, uns com os outros e com o professor, não se reduzindo à condição de objeto um do outro (FREIRE, 1979). Segundo o autor é central a “[...] formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos” (FREIRE, 2002, p.9). A esta temática, ele incorporou a análise de saberes que são fundamentais àquela prática. Assim, nos debruçamos criticamente para compreender esses saberes, além de acrescentarmos alguns saberes que, embora não façam parte de seus estudos, são entendidos em nossa reflexão como pertinentes para o estudo nesse cenário da EJA e que, portanto, foram contemplados.

Pautamo-nos em uma categorização *a priori* dos saberes, necessários à prática educativa, destacados por Freire (2002), com o intuito de nortear as observações e entrevistas com o sujeito desta pesquisa. Isso para que pudéssemos, a partir da coleta de dados com um professor de matemática da EJA, elucidar outras categorias, como pode ser observado no Quadro 1, apresentado a seguir:

**Quadro 1:** Categorias da pesquisa

CATEGORIAS	CATEGORIAS <i>A PRIORI</i>
Saberes da Formação formal do Profissional	Rigorosidade metódica, pesquisa, saberes curriculares e disciplinares, ética, segurança, competência profissional, comprometimento e continuidade da formação.
Saberes vivenciais	Apreensão da realidade, bom senso, reconhecimento e assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento.
Saberes da ação educativa	Reflexão crítica sobre a prática, respeito à autonomia do ser do educando, curiosidade, tomada consciente de decisões, saber escutar, disponibilidade para o diálogo.
Saberes para libertação	Criticidade, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, compreensão que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, reconhecimento de que a educação é ideológica e querer bem os educandos.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

## **Procedimentos metodológicos**

Os saberes que nos propusemos investigar se referem a um professor<sup>3</sup> de matemática recém-formado que atua na Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino, do Estado de Goiás, na cidade de Goiânia. Consideramos um professor recém-formado aquele que possui, no máximo, cinco anos de experiência docente, contados a partir da conclusão de sua formação inicial. A escolha de um profissional recém-formado se pautou nas ideias de Tardif (2011), que defende que os saberes que alicerçam sua prática se desenvolvem, sobretudo, nos primeiros anos de sua experiência profissional. Por entendermos que é na experiência “[...] que os saberes da história de vida e os saberes do trabalho construídos nos primeiros anos da prática profissional assumem todo o seu sentido, pois forma, justamente, o alicerce das rotinas de ação e são, ao mesmo tempo, os fundamentos da personalidade do trabalhador” (TARDIF, 2011, p.102). Nosso estudo busca evidenciar a experiência de um professor de matemática na EJA e seus saberes emergidos, tanto na formação inicial quanto em sua prática docente.

Para alcançarmos o objetivo anteriormente explicitado, elegemos o estudo de caso como método de coleta de dados, visto que: “O estudo de caso busca retratar a realidade de forma profunda e mais completa possível, enfatizando a interpretação ou a análise do objeto, no contexto em que ele se encontra [...]” (FIORENTINI; LORENZATO, 2009, p.110); e ainda “[...] é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente [...]” (TRIVIÑOS, 2008, p.133); além disso, ele “[...] enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p.11). A pesquisa possui, ainda, uma natureza qualitativa naturalística, visto que “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.13). Tendo em vista alcançarmos os objetivos propostos, percorremos o seguinte caminho metodológico:

- ✓ Realizamos um levantamento bibliográfico de escritos já existentes sobre o tema, para

---

<sup>3</sup> Considerando a participação de apenas um sujeito nesta pesquisa, bem como a garantia de seu anonimato, não o identificamos pelo nome, sendo o mesmo denominado por *professor sujeito da pesquisa* ou simplesmente, *professor* resguardado o risco de confusão terminológica.

nos posicionarmos frente às discussões vigentes, além de elegermos categorias *a priori* baseadas nos pensamentos de Freire.

- ✓ Utilizamos a análise documental para evidenciarmos o que a legislação federal e estadual têm tratado sobre a formação de professores e buscamos relacionar essa análise com o currículo do projeto do curso de licenciatura em matemática em que o sujeito desta pesquisa foi formado. Além disso, analisamos o Projeto Político Pedagógico da escola de atuação deste sujeito no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos.
- ✓ Fizemos uso da observação como participante (LUDKE; ANDRÉ, 1986) e da entrevista semiestruturada, com a finalidade de identificar e analisar o que o professor pensa sobre sua formação e sobre sua prática docente na EJA e buscamos relacioná-las.

Durante a análise dos dados, identificamos a necessidade de aprofundarmos a caracterização do professor sujeito desta pesquisa, principalmente no que diz respeito à sua trajetória formativa para a constituição de sua identidade profissional. Elegemos, então, a Entrevista Narrativa que se trata de “um caminho diferente para descobrir as opiniões subjetivas dos participantes” (FLICK, 2013, p.116), em que o fundamental não são as perguntas, mas, sim, os relatos mais longos e coerentes em forma de uma narrativa.

Como instrumentos, utilizamos: o diário de campo, o gravador de áudio, o questionário com os alunos das turmas observadas, o formulário de entrevista, a técnica da Entrevista Narrativa e o *software* WebQDA, que foi utilizado como ferramenta de apoio à análise para a organização, codificação e triangulação dos dados.

### **Análise dos saberes docentes do professor de matemática constituídos na EJA**

Os saberes apresentados por Freire (2002) no tocante à ação educativa do professor progressista foram classificados segundo as fontes sociais de aquisição. Contudo, as ideias de Tardif (2011) também desempenharam papel relevante, pois nos serviram de fios condutores que situam o saber do professor na interface entre o individual e o social. Foi somente na definição da categoria Saberes para a Libertação que não consideramos os saberes e as fontes

sociais de aquisição correspondentes apontados por Tardif (2011).

Com o caminhar das observações, identificamos inúmeras características dos saberes constituídos e articulados pelo professor de matemática, sujeito desta pesquisa, no cenário da EJA, que nos remetem às categorias elaboradas. Desta forma, apresentamos, sinteticamente, um recorte desses saberes docentes.

### **Saberes da formação formal do professor**

Durante a observação das aulas do professor investigado, foi possível perceber uma organização de seu planejamento e da sistematização das aulas provenientes da articulação entre saberes adquiridos em sua formação inicial acadêmica, os quais, sob nossa releitura dos saberes necessários à ação educativa, conforme citado por Freire (2002), englobam, principalmente, a rigorosidade metódica, os saberes curriculares e disciplinares, a segurança, a competência profissional e o comprometimento.

A organização metodológica das aulas do professor sujeito da pesquisa apresenta um ciclo recorrente, a saber: introdução do conteúdo, geralmente com abordagem histórica; apresentação de definições e conceitos matemáticos acerca da teoria desenvolvida; resolução de exemplos com a aplicação da teoria; proposta de exercícios condizentes com os exemplos resolvidos e correção dos exercícios. Percebemos que suas aulas eram planejadas e desenvolvidas em diversas ocasiões segundo uma formatação de aula tradicional da matemática, ou seja, segundo um mesmo modelo em que foi formado. É possível constatar isto por meio da seguinte fala do professor, “lá [na graduação] a gente estuda conteúdo específico da matemática, com aquele professor bem aplicado mesmo” (informação verbal)<sup>4</sup>. Ou seja, aquele docente que desenvolve durante a formação de futuros professores os conteúdos curriculares correspondentes à matemática científica, comumente denominada de “matemática pura”.

A partir desses dados podemos evidenciar aspectos da formação acadêmica do professor sujeito da pesquisa similares ao desenvolvido no estudo de Santos (2009), sobre professores formadores e professores egressos do curso de Licenciatura em Matemática da

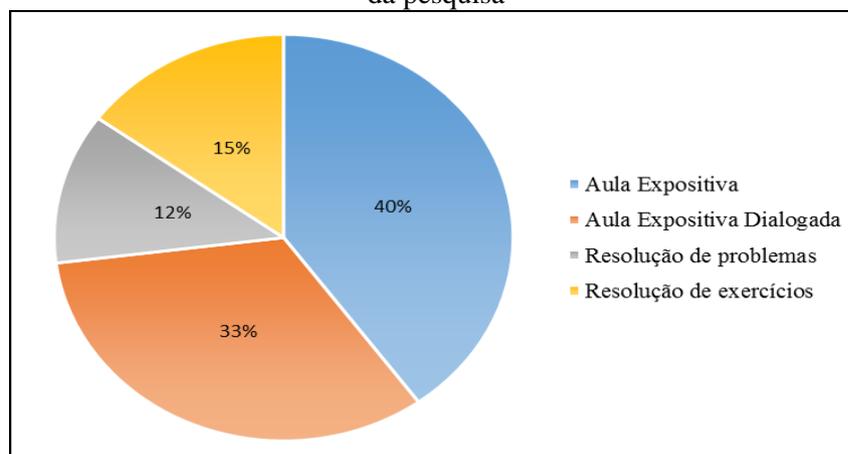
---

<sup>4</sup> Entrevista concedida por PROFESSOR sujeito. Entrevista Semiestruturada. [Dez. 2013]. Entrevistador: Jackelyne de Souza Medrado. Goiânia, 2013. Arquivo .amr (36 min e 38 seg).

Universidade Federal de Goiás (UFG) e dos alunos da Educação Básica desses professores egressos. Isto é, Santos (2009) identificou que “os formadores entendem que o domínio de conteúdo é essencial para a prática de qualquer professor de matemática. Em virtude disto, suas atuações na licenciatura em matemática se fazem com base nesse princípio” (p.142). Tais práticas por sua vez passam a ser replicadas por um contingente de futuros professores ao longo de suas carreiras, os quais adotam os mesmos princípios didático-pedagógicos e conceituais de seus formadores.

As aulas propostas pelo professor sujeito da pesquisa são marcadamente expositivas e, em muitos casos, dialogadas, conforme apresentado no Gráfico 1. Embora o professor justifique este uso recorrente de metodologia tradicional devido ao perfil da turma, ao dizer que “[...] as aulas são bastante tradicionais e não é uma coisa que os alunos não gostem, ao contrário, os alunos de EJA têm esta característica, quanto mais tradicional você for, mais agrada” (informação verbal)<sup>5</sup>, vislumbramos que, por trás deste entendimento do professor, pode haver uma dificuldade em enxergar outras formas de conduzir o processo de ensino e aprendizagem de matemática diferente da perspectiva tradicional. Condicionando-o a desenvolver práticas pedagógicas que envolvam os alunos de forma mais efetiva na elaboração de seus conhecimentos matemáticos e consequente inter-relação com suas realidades.

**Gráfico 1:** Metodologias de Ensino propostas nos planos de aulas de Matemática do professor sujeito da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras.

<sup>5</sup> Id., 2013.

Com o objetivo de compreendermos o posicionamento do professor quanto às metodologias propostas em seu planejamento e o desenvolvimento delas com alunos da EJA, realizamos uma comparação dos planos de aula propostos pelo professor com as aulas ministradas e analisamos o projeto do curso de Licenciatura em Matemática, no qual, esse sujeito foi formado. A partir desta comparação e análise, identificamos saberes da formação acadêmica do professor, uma vez que a ação didático-pedagógica desenvolvida por ele apresenta vestígios de sua formação inicial, delineando, assim, sua identidade profissional.

A ação de questionar os alunos, desenvolvida pelo professor, se deu inúmeras vezes em sua prática didático-pedagógica. As discussões realizadas por ele, posteriormente aos questionamentos, demonstram, entre outras coisas, um conhecimento profundo do conteúdo matemático, bem como seu interesse pelo desenvolvimento da aprendizagem do aluno, pois durante a ação de questionar, o professor direcionava o aluno a relacionar, interpretar e compreender o conteúdo estudado. Tais constatações corroboram o que afirma Fonseca (2002) sobre a existência de uma intimidade com a Matemática, considerada como uma das dimensões fundamentais para a formação do educador matemático.

A questão defendida por Fonseca (2002) sobre a intimidade com a Matemática não diz respeito ao discurso conteudista, pelo contrário, o professor deve conhecer a fundo o conhecimento matemático para subsidiar suas ações na prática pedagógica. Os conteúdos e procedimentos matemáticos devem ser contemplados nas diversas instâncias de formação do professor de Matemática, em especial, na formação inicial acadêmica, não só para possibilitar ao educador ampliar e/ou transformar os significados construídos para tais conteúdos e procedimentos, “[...] mas principalmente para que esse educador tenha deles uma visão mais flexível que o habilite reconhecer, respeitar e trabalhar as contribuições e demandas que seus alunos apresentem em relação à matemática Escolar.” (FONSECA, 2002, p.58).

Em relação aos saberes oriundos da formação inicial pensados para a atuação docente no campo da Educação de Jovens e Adultos, o professor relatou que realizou uma disciplina no Núcleo Livre<sup>6</sup> na Faculdade de Educação, da UFG, que tratava da Educação Matemática

---

<sup>6</sup> De acordo com o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFG em seu Art. 12. “Núcleo livre (NL) é o conjunto de conteúdos que tem por objetivo: I - ampliar e diversificar a formação do estudante; II - promover a

de Jovens e Adultos. Ressaltou que, embora o curso fosse desenvolvido tendo como foco o aluno da Alfabetização, ele aprendeu algumas características específicas deste público que hoje consegue perceber em seus alunos, mesmo estes sendo do Ensino Médio.

Portanto, caso o professor não buscasse participar desta disciplina ofertada em Núcleo Livre, teria saído de sua formação inicial desprovido de qualquer saber sobre as especificidades dos sujeitos da EJA, passando a adquiri-los na prática profissional. Fato que evidencia o distanciamento da EJA nos currículos das licenciaturas.

Diante dos dados coletados e analisados, além dos resultados da pesquisa desenvolvida por Santos (2009), podemos inferir que a formação acadêmica que o professor sujeito da pesquisa recebeu trouxe reflexos de uma formação que não se desprendeu totalmente dos ideais da racionalidade técnica, na qual se delega ao professor a função de técnico que aplica, na sua prática cotidiana, os ditames derivados do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico, que são produzidos pelos cientistas da educação (PEREIRA, 2000). Neste sentido, a lamentável dicotomia entre teoria e prática é avigorada e, como afirma Freire (2006, p.107): “Pensar que a prática teórica só pode ser feita no universo ‘casto’ das academias, distante, bem distante da realidade concreta lá fora. Erro tão funesto quanto negar a importância do sério esforço teórico da academia”.

### **Saberes da ação educativa**

Quanto aos saberes da ação educativa, aqueles provenientes da prática do ofício na escola e na sala de aula, constatamos que o professor desenvolvia sua dinâmica de atuação conforme o perfil da turma. Ou seja, a partir do estreitamento da ação docente com os alunos da turma, ele refletia sobre o currículo proposto para a série/ano em questão e o nível de escolarização que, de fato, a turma apresentava e então promovia adaptações tendo em vista a aprendizagem dos alunos. Percebemos esta ação do professor também ao compararmos o currículo referência da rede estadual de Goiás com os seus planos de aula, além de sua posição quanto a esse currículo apresentada na entrevista, a saber:

---

interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade; III - possibilitar o aprofundamento de estudo em áreas de interesse do estudante; IV - viabilizar o intercâmbio entre estudantes de diferentes cursos da UFG” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2012).

[...] pegam o conteúdo da matriz curricular do ensino médio regular, retiram alguns conteúdos, fazem uma redistribuição e falam para você aplicar no ensino médio EJA. Por exemplo, neste currículo, neste documento que veio do estado, não há em nenhum momento algo que se refira ao tratamento da informação e matemática financeira, que eu acho que é algo, assim, talvez o mais próximo da realidade dos nossos alunos adultos (informação verbal)<sup>7</sup>.

Verificamos que a experiência adquirida em sua prática profissional na EJA tem lhe possibilitado tomar decisões conscientes, a partir de reflexões críticas sobre o currículo proposto e a realidade vivida por seus alunos. Diante da análise sobre a incoerência dos conteúdos presentes no currículo e os anseios dos alunos da EJA, o professor exercita sua autonomia docente para trabalhar outros conteúdos não contemplados no currículo, mas que fazem sentido para os alunos e suas realidades sociais. Neste aspecto, realiza sua prática na concepção defendida por Freire do “pensar certo”.

Evidenciamos, com base na postura do professor frente à análise do currículo para a EJA, dois dos saberes necessários à prática do professor progressista que integramos ao saber da ação educativa, quais sejam: reflexão crítica sobre sua prática, bem como a tomada consciente de decisão a partir desta reflexão crítica.

Em sua prática pedagógica, o professor sujeito da pesquisa deixa clara sua sensibilidade quanto à realidade vivenciada pelos educandos da EJA e faz uso recorrente do seu bom senso, de seu saber curricular, além de sua curiosidade epistemológica. Estes saberes são evidenciados na sua ação em se predispor a conhecer, indagar, comparar as situações vivenciadas em sua prática para, então, criticá-las, tendo em vista reflexões e proposições sobre esta prática.

Outra ação recorrente do professor e que está intimamente ligada ao seu comprometimento com sua prática, diz respeito à corporeificação das palavras pelo exemplo (FREIRE, 2002), isto é, desenvolvimento da prática coerente com o seu discurso. Não houve contradições entre o que o professor falava e/ou cobrava de seus alunos com sua atuação docente. Neste sentido, Freire (2002, p.16) nos diz que “Pensar certo é fazer certo [...]”, logo “[...] o professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da

---

<sup>7</sup> Entrevista concedida por PROFESSOR sujeito. Entrevista Semiestruturada. [Dez. 2013]. Entrevistador: Jackelyne de Souza Medrado. Goiânia, 2013. Arquivo .amr (36 min e 38 seg).

rigoriedade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do ‘faça o que mando e não o que eu faço’”.

Identificamos, finalmente, que o professor sujeito da pesquisa sabia escutar os alunos e os convidava frequentemente para o diálogo. É interessante observar um movimento dialético existente durante as ações do professor no contexto de sua prática docente. Se, por um lado, muitas de suas ações foram marcadas por aspectos de fazeres mais tradicionais, originados de experiências vivenciadas ao longo de sua formação profissional, por outro lado, ao estabelecer o diálogo com os alunos em muitas de suas aulas, o professor abria a possibilidade de se criar condições para que o aluno fosse autônomo na construção de sua aprendizagem. Tais movimentos nos levam a perceber que o professor apresenta saberes e ações marcadas não pelo determinismo, mas por condicionamentos os quais busca superá-los, criando condições provocadoras de mudanças.

### **Saberes vivenciais**

Outro aspecto, observado nesta pesquisa, refere-se à indissociabilidade do “eu profissional” do docente com o seu “eu pessoal”, aqui denominado de saberes vivenciais. Posto isso, solicitamos ao professor sujeito que relatasse sua trajetória formativa, destacando os acontecimentos que o marcaram enquanto professor de matemática na EJA. A partir desse relato, identificamos alguns saberes que encaminham para esta categoria da pesquisa, como podemos perceber nesse trecho de sua narrativa:

Desde o início da minha vida escolar, que se passou toda em instituições públicas, sempre tive um apreço muito grande pela escola, em especial pelos professores. Era bastante dedicado e responsável com minhas obrigações, virtudes essas repassadas pelos meus pais e irmãos mais velhos que reconheciam na escola o seu enorme valor (informação verbal)<sup>8</sup>.

Nessa fala, o professor afirma ter adquirido as virtudes anteriormente aludidas por meio de sua família que dava o devido valor à escola. Portanto, sua postura já discutida nas categorias anteriores, quais sejam, comprometimento, responsabilidade, prática coerente com

---

<sup>8</sup> Entrevista concedida por PROFESSOR sujeito. Entrevista Narrativa. [Set. 2014]. Entrevistador: Jackelyne de Souza Medrado. Goiânia, 2014.

o discurso, entre outras, formam um rol de valores repassados não só pela escola, mas pela família (pais e irmãos).

O apreço do professor pela educação, transmitido por sua família, aliado às vivências positivas que teve enquanto aluno da educação básica, especificamente nas aulas de matemática, o influenciaram na escolha da profissão de professor de matemática. Podemos constatar esta afirmação no seguinte excerto:

Meu gosto pela matemática já existia, mas depois que eu comecei a ter aulas com a Maria tudo se intensificou junto com a vontade de ser professor. Era encantado com a profissão e com a disciplina, tanto que no 8º ano já havia me decidido: seria como a Maria, um excelente professor de matemática (informação verbal)<sup>9</sup>.

Outros saberes mobilizados em sua prática docente e que dizem respeito aos saberes vivenciais referem-se à apreensão da realidade, ao bom senso e à consciência do inacabamento. No que diz respeito aos saberes relacionados à apreensão da realidade e ao bom senso, o professor ressaltou na entrevista semiestruturada, que articulava sua experiência como aluno para pensar nas metodologias convenientes à sua prática docente, haja vista que durante estas vivências pôde experimentar, enquanto aluno, os reflexos das metodologias que seus professores utilizavam para o desenvolvimento das aulas, conforme podemos constatar pela seguinte fala:

[...] a questão das metodologias, assim, que mesmo não trabalhando um conteúdo específico de matemática, agente viu várias metodologias [na graduação] que eu uso até hoje e que assim, que eu gosto e que vi que fazia sentido no estágio e vejo que ainda faz sentido. [...] um pouco da minha vivência antes de quando eu era aluno, algumas coisas que agente sabe de quando agente é aluno funciona ou não funciona (informação verbal)<sup>10</sup>.

Nesse sentido, o professor demonstrou apreender a realidade vivenciada e nortear sua ação amparada na apreensão do real vivido, conforme apontam Nóvoa (2009), Tardif (2011) e Freire (2002), em que as experiências de vida, nos seus diferentes contextos, influenciam as escolhas e as ações no âmbito profissional.

Quanto à consciência do inacabamento, o professor sujeito da pesquisa, por meio das

---

<sup>9</sup> Id., 2014.

<sup>10</sup> Id., 2013.

falas que se seguem, nos mostra que ele está em contínuo aprendizado, o qual é fruto de suas experiências sociais, escolares e familiares: “[...] a cada ano, um ano atrás do outro eu aprendo mais, eu já conheço alguns caminhos, todas as curvas ali da caminhada, assim, [...] eu tento conseguir evoluir mais [...]” (informação verbal)<sup>11</sup> e “penso que o profissional que sou é resultado de todas as experiências descritas anteriormente [história de vida social e escolar] e várias outras.” (informação verbal)<sup>12</sup>. Desta forma, o professor reconhece-se como um ser inacabado e, portanto, predisposto a transformar sua prática profissional.

### **Saberes para a libertação**

Na análise dos saberes constituídos na ação educativa do professor desta investigação, classificamos algumas atitudes aos Saberes para a Libertação, quais sejam: a criticidade; a alegria e esperança; a relação de liberdade, o respeito e a humildade entre professor e aluno; a luta em defesa dos direitos dos educandos e a convicção de que a mudança é possível.

A criticidade desenvolvida em inúmeras situações, inclusive mencionada em categorias anteriores sobre outros vieses, permitia ao professor avaliar suas ações didático-pedagógicas durante e após o desenvolvimento delas. Esta avaliação era realizada, inclusive, em relação ao desempenho dos alunos nas provas escritas. O professor comenta, neste sentido, a análise de sua ação considerando o rendimento dos alunos nas avaliações individuais que, segundo ele, “cai bastante em relação às aulas”, nas quais os alunos “participam, conversam, tentam fazer”. O professor possui a prática de refletir sobre sua atividade docente por entender que o resultado de sua ação está intimamente ligado ao retorno dos seus alunos, conforme fala a seguir:

É claro que também o sucesso da minha ação depende da resposta do meu aluno, também não vou achar que eu vou dar aula e que todos os alunos vão aprender da melhor forma possível e todo mundo vai tirar dez nas avaliações. É nesse sentido que eu tento me policiar menos, de me cobrar menos, embora tenha um olhar muito crítico em relação a minha prática (informação verbal)<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Id., 2013.

<sup>12</sup> Id., 2014.

<sup>13</sup> Id., 2013.

O professor mostra compreender que não conseguirá atingir todos os alunos da mesma forma, até porque são alunos diferentes sobre vários aspectos, inclusive na forma de ser, de pensar e de aprender. Portanto, ele procura manter um equilíbrio em suas cobranças, mas sem dispor do olhar crítico a sua prática.

A alegria e a esperança com que o professor ministrava suas aulas eram notórias. Em todas as aulas observadas ele demonstrou alegria, a qual não se distanciava de sua seriedade docente. A alegria a que nos referimos é aquela necessária ao desenvolvimento de qualquer profissão e que Freire (2002, p.53) apresenta como “necessária ao que-fazer docente”. A alegria demonstrada pelo professor se fazia aliada à esperança de, junto com os seus alunos, poder aprender, ensinar, inquietar, produzir e resistir aos obstáculos que se colocam para a obtenção da alegria no espaço pedagógico. A expressão desta alegria se dava durante os diálogos entre professor e aluno, na realização das atividades propostas, na satisfação do aluno ao aprender algo novo, na relação dos conteúdos matemáticos apreendidos com ações reais desenvolvidas pelos alunos, inclusive nas brincadeiras entre alunos e professores no espaço de sala de aula, as quais descontraíam o ambiente, sem desviar do objetivo da aula.

A relação mantida pelo professor com seus alunos se estabelecia ademais com muita liberdade, respeito e humildade. Os alunos se sentiam à vontade para perguntar, apresentar experiências vividas que estavam relacionadas às discussões em sala ou não, lançar hipóteses, conjecturar, questionar, testar e errar, aprender com os erros, enfim, participar integralmente das aulas propostas. Esta liberdade dos alunos era um reflexo da postura do professor que se manteve disponível ao diálogo e à escuta, respeitando as opiniões dos alunos. Além destas características, o professor tinha a humildade de se mostrar aos alunos também como ser inacabado que não só ensina, mas que também aprende no processo de ensinar.

A experiência docente na EJA tem possibilitado ao professor identificar as incoerências nas políticas destinadas a esta modalidade, contrárias à promoção de práticas educativas que poderiam promover melhorias nesse processo de ensino. Ele aponta ações que deveriam ser promovidas, como pensar numa proposta didática voltada às particularidades da EJA, com a elaboração de materiais didáticos específicos. Critica também a nulidade de políticas estaduais que garantam a efetivação destas ações propostas, conforme relato que

segue:

Eu acho que se devia ter outra proposta didática para a EJA, deveria ter materiais específicos, principalmente, começando sempre, sempre por situações práticas [...] Então eu acho que a proposta do currículo tem que ser melhor definida para a EJA, mas tudo, se você conviver [...] você vê que para o turno noturno em geral e para a EJA principalmente, as políticas estaduais estão assim completamente, para não falar totalmente, mas em sua grande maioria nula. Não tem uma política específica (informação verbal)<sup>14</sup>.

Este posicionamento crítico do professor evidencia sua luta em defesa dos direitos dos educandos e sua convicção de que a mudança é possível. Para tanto, ele acredita que se faz necessária uma revisão das políticas educacionais destinadas à EJA, de tal forma que sejam ponderadas as particularidades dos seus sujeitos e o contexto em que a ação educativa se desenvolve para a proposição de diretrizes e um currículo factíveis, tendo em vista subsidiar uma educação de qualidade, de modo a garantir seus direitos enquanto cidadãos. Contudo, percebemos algumas limitações/dificuldades na ação do professor para a proposição de atividades matemáticas mais ousadas e provocativas didaticamente, ou que pudessem provocar reflexões políticas, valendo-se dos conteúdos matemáticos, que oportunizassem a transformação do contexto observado ou que evidenciassem a quebra de alguns paradigmas por ele anteriormente questionado.

No entanto, o professor demonstrou em suas falas, nos relatos e em sua prática profissional que possui disposição para mudar. Ele alega estar sempre em constante aprendizagem, principalmente no que diz respeito às características de seus alunos, pois compreende que elas são preponderantes para o bom andamento de sua ação didático-pedagógica. Nas palavras do professor, “a cada ano tento conhecer melhor meus alunos da EJA e fazer o melhor possível” (informação verbal)<sup>15</sup>. Portanto, o professor entende que o conhecimento não é estático e que precisa estar em constante atualização para que possa apresentar o melhor de si em sua prática profissional.

---

<sup>14</sup> Id., 2013.

<sup>15</sup> Id., 2013.

### **Considerações finais**

A partir destas constatações, percebemos a mobilização de alguns dos saberes compostos nas categorias desta pesquisa, conforme alusões aos saberes necessários à prática educativa, apontados por Freire (2002), dos quais se destacam: criticidade, apreensão da realidade, saberes curriculares e disciplinares, tomada consciente de decisões, saber escutar, bom senso, consciência do inacabamento e disponibilidade para o diálogo. Por outro lado, percebemos algumas limitações na prática do professor, que são decorrentes das adversidades do contexto (infraestrutura, currículo, políticas educacionais, entre outros) e da formação obtida, que tem dificultado a busca por elementos que sobreponham metodologias tradicionais e que, conseqüentemente, impossibilitam o desenvolvimento dos saberes denominados saberes para a libertação.

Diante do exposto, percebemos a existência de uma relação dialética no seu modo de compreender sua identidade profissional e sua prática docente, pois, ao mesmo tempo em que ele apresentava indícios de transformação em sua prática, identificamos um condicionamento, devido a sua vivência histórica e social. Isto é, a institucionalização de sua prática docente convive com a dinâmica contrária dentro de si que o leva a superação de certas práticas e a manutenção de outras, em uma relação de conflitos.

De modo geral, de acordo com as ideias defendidas por Freire em seus estudos, as atitudes do professor, durante sua prática profissional, apontam para uma mobilização de saberes indispensáveis à ação educativa de um professor progressista, embora não contemple todas as categorias. O desenvolvimento do pensar certo, condizente com o pensamento do professor progressista, não é uma tarefa fácil, mas, parafraseando Freire (2002), temos que assumir diante dos outros e com os outros a postura do pensar certo para a efetivação da verdadeira comunicação entre aluno e professor no processo de ensino e aprendizagem.

### **Referências**

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1991.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de Dezembro de 2006**. Brasília: 2006. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Brasília: 2007a. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm)>. Acesso em 31 ago. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Brasília: 2007b. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: 1971. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: 1996. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 31 ago. 2017.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Formação de Professores).

FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Educação e mudança** / Paulo Freire, tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, vol. 35. p. 15, 2000.

LOURENÇO, J. C.; MORI, V. Y. **A importância da pedagogia progressista na educação.** 2009. Disponível em: <[www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1134](http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1134)>. Acesso em: 28 de Fevereiro de 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, T. S.; SCHEIBEL, M. F. A Educação de Jovens e Adultos em novos cenários sociopolíticos. **Revista da Alfabetização Solidária.** Políticas Públicas em EJA. v. 8, n. 8/9, 2009.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** 2009. Disponível em: <[www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por)>. Acesso em: 01 jun. 2014.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REZENDE, M. A. **Os saberes dos professores da Educação de Jovens e Adultos: o percurso de uma professora.** Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.

SANTOS, R. S. **As Influências dos Formadores sobre os Licenciando de Matemática do IME - UFG.** 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **RESOLUÇÃO - CEPEC Nº 1122,** de 9 de novembro de 2012. Aprova o novo Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da Universidade Federal de Goiás e revoga as disposições em contrário. Goiânia: Prograd, 2012.

**Recebido em: 20/02/2017**  
**Aprovado em: 05/09/2017**